



PROGRAMAS BILINGÜES

BILINGUAL EDUCATION

TRABAJO DE FIN DE GRADO

GRADO EN MAGISTERIO EDUCACIÓN PRIMARIA

Santander, 2018

AUTOR: ROJO VALIENTE, ANA

DIRECTOR: OBRADÓ MANCHOLAS, EDUARDO

ÍNDICE

NOTA: USO DEL MASCULINO GENÉRICO	3
RESUMEN/ABSTRACT	4
1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. OBJETIVOS	5
3. MARCO TEÓRICO.....	6
3.1 ¿Qué es el bilingüismo?	6
3.1.2 Enseñanza del inglés y la enseñanza en inglés EBC.....	8
3.2 La adquisición del léxico de la lengua materna, del léxico bilingüe y del léxico no nativo.	9
3.2.1 La adquisición del léxico de la lengua materna.	9
3.2.2 La adquisición del léxico no nativo.	10
3.2.3 La adquisición bilingüe del léxico.	11
3.3 ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Principios psicolingüísticos y sociales.....	11
3.4 Evolución del bilingüismo.....	12
3.4.1 Evolución de los programas bilingües en España.....	15
3.4.2 Situación actual de los programas bilingües (inglés-español) en España.....	17
3.5 Requisitos para lograr el bilingüismo en comunidades monolingües.....	18
4. MARCO LEGAL SOBRE LOS PROGRAMAS BILINGÜES EN CANTABRIA.	19
4.1 Artículo 3. Modalidades.	20
4.2 Artículo 4. Objetivos.....	20
4.3 Artículo 5. Características generales	21
5. Estudio.	22
5.1 Métodos.....	22

5.1.2 Estrategia de recogida de datos.....	22
5.1.3 Estrategia de análisis de datos.....	23
5.2 Resultados.....	23
5.3 Análisis de datos.....	27
6. Conclusiones.....	28
BIBLIOGRAFÍA	29

NOTA: USO DEL MASCULINO GENÉRICO

A lo largo de este trabajo usaremos el masculino genérico para referirnos a ambos genéricos, evitando así un entendimiento sexista del mismo.

‘Este tipo de desdoblamientos son artificiosos e innecesarios desde el punto de vista lingüístico. En los sustantivos que designan seres animados existe la posibilidad del uso genérico del masculino para designar la clase, es decir, a todos los individuos de la especie, sin distinción de sexos: Todos los ciudadanos mayores de edad tienen derecho a voto.’ DRAE (2001)

RESUMEN/ABSTRACT

En la actualidad, el aprendizaje y uso de lenguas extranjeras, sobre todo del inglés, es algo cada vez más presente en nuestras vidas, tanto como factor socializador como educativo. Los programas bilingües son algo relativamente nuevo en la educación, lo que no significa necesariamente que no existan estudios sobre ellos, pues más bien ocurre lo contrario. Aún así, son muchas las posturas respectivas a este tema, pues hay quién no termina de confiar en la eficacia de estos programas. Por este motivo, he decidido realizar este trabajo, así conoceré más sobre el bilingüismo y podré aportar algo más de información a la temática.

Palabras clave: Programas Bilingües, Educación Primaria e inglés.

Currently, the learning and use of foreign languages, especially English, is something that is increasingly present in our lives, both as a socializing and educational factor. Bilingual programs are something relatively new in education, which does not necessarily mean that there are no studies about them, because the opposite is true. As the effectiveness of these programme is still questioned, there are many positions on this issue. For this reason, I have decided to do this survey, so I will learn more about bilingualism and I will be able to contribute with some more information to the subject.

Key words: Bilingual Programs, Primary Education and English.

1. INTRODUCCIÓN

La importancia del aprendizaje de idiomas a causa de la globalización, sobre todo del inglés, ha ido incrementando su valor e importancia en los últimos años, por lo que las escuelas han comenzado a aumentar la presencia de este idioma en sus currículums. Para ello no han aumentado las horas de la asignatura, sino que han implantado programas bilingües en los que, áreas como las ciencias naturales o las ciencias sociales entre otras, son impartidas en inglés.

Por lo anterior, el presente trabajo trata sobre los programas bilingües, concretamente enmarcados en la Educación de Cantabria, así como su implantación y funcionamiento.

En primer lugar, se abordarán temas sobre los conocimientos teóricos y legales necesarios para llevarlos a cabo en un centro.

En segundo lugar, encontraremos un breve estudio comparativo. En dicho estudio y, en base a las pruebas del Informe PISA además de otras pruebas de nivel, compararemos si existe alguna diferencia entre los resultados de un grupo de alumnos que se rige por un currículum bilingüe y otro que no.

Finalmente, se expondrán las diferentes conclusiones obtenidas gracias a este estudio.

2. OBJETIVOS

Con la realización de este trabajo de fin de grado se pretende conocer mejor el ámbito de los programas bilingües ya que es considerado algo novedoso y para algunos, desconocido. Así, no solo sabremos más de su funcionamiento y de sus fundamentos básicos, sino también de sus resultados. En definitiva, los objetivos son los siguientes:

- Saber qué es un Programa Bilingüe y diferenciar sus partes principales además de saber por qué han aparecido.

- Conocer el marco teórico y legal que rige un Programa Bilingüe y así contestar a la siguiente pregunta: ¿son todos los Programas Bilingües iguales?
- Diseñar una prueba de nivel acorde a criterios oficiales que me permita conocer los resultados que ofrece un Programa Bilingüe.
- Crear una opinión crítica sobre los Programas Bilingües que determine mi enfoque sobre los mismos.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 ¿Qué es el bilingüismo?

“La mayoría de los métodos usados a lo largo de la historia para enseñar idiomas enfatizaban ciertas destrezas, pero no llegaban ni a integrar todas ellas ni a usar adecuadamente el idioma en la clase. Los programas bilingües establecidos actualmente tanto en Estados Unidos como en España, por el contrario, usan los idiomas como vehículos de comunicación entre el profesor y los alumnos y también entre estos últimos para facilitar el aprendizaje de la lengua y de los contenidos académicos.” (Ramos, 2006, p-340.).

Considero importante comenzar con la definición de bilingüismo. Este término ha sido a menudo definido en base a categorías y dicotomías: ‘de élite frente a popular, ideal frente a parcial, coordinado frente a compuesto, etc.’ (Romaine, 2001, p-1). En otros casos incluye los casos que implican la adquisición de dos o más lenguas o variedades. También puede verse influido por la teoría de la corriente general de la lingüística a la abstracción ‘el hablante oyente ideal, en una comunidad lingüística totalmente homogénea, que conoce perfectamente su lengua’ (Chomsky, 1965, p. 3). Bloomfield expresó que el ‘bilingüe ideal’ es un estadio teórico especial como persona que posee ‘un control propio de un nativo en dos lenguas’ (Bloomfield, citado por Romaine, 2001). Para Mar-Molinero, la definición de bilingüe va de la mano de educación, siendo por tanto educación bilingüe aquellas escuelas y sistemas educativos que incluyen un segundo idioma para la instrucción, no al modo de enseñanza tradicional, sino

que el segundo idioma se tratará como lengua materna de la comunidad. (Mar-Molinero, 2001, p-80)

En contra a todo esto se encuentra Fishman (Fishman, 1971, p. 560, citado por Romaine, 2001). Para él, aquellos que son bilingües carecen de la misma fluidez en ambas lenguas a la hora de conversar sobre cualquiera de los temas posibles. Refleja esto que la asignación de las funciones de la lengua en la sociedad se encuentra en desequilibrio. Si esta situación de bilingüismo se encontrara en equilibrio y se manejaran ambas lenguas con igual fluidez y corrección en todos los contextos, pronto dejaría de ser bilingüe ya que, ninguna sociedad necesita dos lenguas. Sin embargo, la mayoría de estudios relacionados con el bilingüismo han ignorado el contexto social en que se desarrolla y que además cambia con el tiempo. También, deben tenerse en cuenta contextos de conceptos relacionados, como es el dominio. Gooper (Gooper, 1971, citado por Romaine, 2001), observó que los hablantes de castellano e inglés no obtenían los mismos resultados en ejercicios de identificación de palabras dependiendo del dominio (familia, escuela, vecindario...). En algunos de ellos podrían haber sido calificados como bilingües equilibrados y en otros no.

Y por supuesto, como factor fundamental en estudio del bilingüismo necesario para su definición encontramos la edad a la que tiene lugar la adquisición, que puede tener consecuencias en el nivel y tipo de habilidad que desarrolle. Así, la literatura que trata de las primeras etapas del desarrollo bilingüe distingue la adquisición simultánea y la secuencial. La primera de ellas se refiere a la adquisición de dos lenguas en el hogar, sin correcciones de los errores que cometen los niños (McLaughlin, 1978, citado por Romaine, 2001) mientras que la segunda a la adquisición de otra lengua en la edad preescolar (4-5 años); una lengua en casa y otra en el entorno escolar (Padilla y Lindholm, 1984).

Existen al menos dos razones para mantener un criterio tan estricto: cualquier cosa que aprende un niño en una lengua puede tener efecto en otra lengua aprendida con posterioridad y asegurar una comparación adecuada con los niños monolingües. Comenzar temprano es por tanto la condición más difícil de resolver. La idea de que cuanto más joven, mejor nace de investigaciones

(véase Birdsong, 1999) que descubrieron la existencia de un periodo crítico más allá del cual es muy difícil aprender una lengua de un modo completo. Aún así, existen investigaciones que afirman que comenzar el aprendizaje con la alfabetización en la L1 ya alcanzada (7/8 años) es mejor en el caso de que haya instrucción lingüística y exposición extensa a la L2.

En definitiva, la definición del término bilingüismo conlleva mucha complejidad. Pues, como ha sido mostrado, la literatura recoge una amplia variedad de definiciones de parte de muchos autores. Esta definición ha ido evolucionando desde su punto más tradicional: un individuo es bilingüe cuando controla a la perfección ambas lenguas y su competencia es parecida a la de un nativo (Bloomfield, 1933); hasta un enfoque más actual que matiza al anterior: se entiende como individuo bilingüe a aquel que posee un grado considerable de competencia en el proceso de adquisición de una segunda lengua (Cook, 2012). En un sentido más amplio, se puede definir como la implantación de programas docentes que se caracterizan por el uso de dos lenguas para la instrucción de las materias propias del currículum (Madrid y Corral, 2018)

3.1.2 Enseñanza del inglés y la enseñanza en inglés EBC.

La aparición de los programas bilingües se ha dado a la par que muchas otras corrientes metodológicas como el aprendizaje por proyectos o la enseñanza basada en competencias (EBC). Las diferencias metodológicas entre la enseñanza del inglés tradicional y mediante el EBC según Langé (2002:214) pueden resumirse en:

	L2	EBC
Programa	Centrado en la lengua	Centrado en el contenido
Unidades	Centradas en: lenguaje, trabajo oral, input controlado y práctica	Objetivos orientados al contenido. Analizar el lenguaje de la unidad. Dar apoyo lingüístico. Énfasis en destrezas (salvo hablar)

Diseño de tareas	Centradas en: trabajo oral, destrezas productivas y práctica controlada.	Tareas de contenido. Énfasis en diagramas/mat. Visual. Con apoyo lingüístico. Inclusión de más lectura y escritura.
Selección lingüística	Idealmente: el profesor modelo usando siempre L2 y los alumnos la usan siempre que pueden.	Los alumnos pueden usar L1. El profesor puede usar L1 para ciertos objetivos.
Duración	Según libro de texto. Actividades cortas y variadas. Objetivos lingüísticos.	Unidades más largas centradas en: temas, tareas y destrezas.

Figura 1: Diferencias metodológicas entre la enseñanza de la L2 y la enseñanza basada en contenidos.

3.2 La adquisición del léxico de la lengua materna, del léxico bilingüe y del léxico no nativo.

Existe un desequilibrio entre los estudios dedicados a la enseñanza dedicados entre la enseñanza de la L1 monolingüe y la dedicada a la adquisición de la L2, lo que afecta a la cantidad y el tipo de datos.

3.2.1 La adquisición del léxico de la lengua materna.

En este aprendizaje intervienen dos tareas fundamentales: la que consiste en aislar las palabras de la cadena aislada y la que consiste en asociar palabras con significados. La primera de ellas aparece sobre los seis meses de vida y la segunda alrededor del primer año de vida (Guasti, 2002).

Entre los estudiosos no existe un acuerdo relativo a la adquisición del léxico de la lengua materna y cómo pasa el niño a establecer las categorías gramaticales, es decir, el valor sintáctico de las palabras. Dado que los verbos se adquieren con el uso de información estructural (sintáctica) tal y como está

aprobado, ¿cómo se produce el despegue sintáctico? Según Guasti (2002) la fonología juega un papel en el desarrollo de la decodificación inicial del input en unidades lingüísticamente relevantes. Se encuentra en controversia la postura de Gleitman (1990), quien afirma que los niños construyen una representación parcial basada en relacionar una palabra con un objeto/aspecto del mundo que les rodea.

3.2.2 La adquisición del léxico no nativo.

Como ya se ha dicho anteriormente, la adquisición de la segunda lengua, sobre todo en el ámbito escolar, no ha sido tan estudiada como la adquisición de la lengua materna. Carencia que se extiende por tanto al estudio de la adquisición del vocabulario. Este último aspecto es muy importante en aquellos casos en que la lengua materna es diferente a la lengua mayoritaria, es decir, en inmigrantes, para conseguir que los niños se integren en la sociedad. El problema principal que afrontan estos niños es lo que Cummis (2000) denomina 'apuntar a un objetivo que se mueve'. Esto significa llegar al mismo nivel de los niños de su misma edad que hablan la lengua mayoritaria, lo que supone una meta que no es constante, ya que ellos también se encuentran en proceso de aprendizaje.

Para algunos autores (Laufer, 1986; Meara, 1984) en los estudios de la interlengua (adquisición del lenguaje no nativo) el léxico ha sido tratado de un modo superficial ya que, o no ha sido tratado o lo ha sido con poco rigor. Lo que también ha sido resaltado por Laufer (1986) es el protagonismo del vocabulario en la comunicación y la imposibilidad de que esta se produzca si este no se domina.

Uno de los motivos de esta falta de estudios sobre el léxico se debe a que ha sido la sintaxis, y no la semántica, la protagonista de los estudios de las últimas tres décadas. Además, resulta imposible reducir el estudio del léxico a un conjunto finito de reglas, de hecho, por mucho que se sistematice y se reduzca a rasgos, es inevitable recurrir a la memorización para adquirirlo.

Existe una gran polémica entre los estudiosos de si el estadio inicial de la adquisición del léxico no nativo se produce a partir de rasgos universales mínimos que dan forma y almacenan las nuevas unidades o si, por el contrario,

se elige una unidad léxica propia de la lengua materna (transferencia) y se construye una nueva entrada con los mismos rasgos y diferente fonología.

3.2.3 La adquisición bilingüe del léxico.

Haciendo un repaso de qué es el bilingüismo (véase 3.1) recordamos que para algunos autores es entendido como la adquisición de dos lenguas en un contexto natural que puede ser simultánea o en edad muy temprana. Los expertos en L2 tienden a establecer dicha diferencia, es decir, a separar los estudios de bilingüismo (contexto natural) de los de segunda lengua (contexto institucional). Todo lo anterior resulta diferente para Schreuder y Weltens (1993), quienes consideran que la distinción entre 'natural' e 'institucional' como algo problemático dado que la sociedad actual, los medios de comunicación y los viajes llevan a la combinación de contextos. Debido a esta corriente psicolingüística se consideran bilingües tanto aquellos que se criaron y conviven en una sociedad bilingüe como a los que aprendieron la segunda lengua en un contexto institucional. Se plantea la existencia de un continuo independiente del contexto y de la adquisición sea simultánea o consecutiva (Altarriba y Gianico, 2003; Álvarez, Holcomb y Grainger, 2003).

3.3 ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Principios psicolingüísticos y sociales.

Según Cummins, existen dos razones por las que se encuentran diferencias importantes en el plazo de tiempo necesario para adquirir niveles ajustados a sus iguales nativos en las capacidades conversacionales y académicas. Estas razones son las siguientes (Cummis, 2001):

- Suele hacer falta un conocimiento considerablemente menor de la lengua misma para funcionar apropiadamente en situaciones de comunicación interpersonal que para las situaciones académicas. Las expectativas sociales del que está aprendiendo y la sensibilidad a las señales contextuales e interpersonales facilitan mucho la comunicación de significado. Estas señales sociales están mayormente ausentes en la mayoría de las situaciones

académicas que dependen del conocimiento de la lengua misma para completar trabajos con éxito. En comparación con la conversación interpersonal, el lenguaje del texto normalmente conlleva mucho más vocabulario infrecuente, estructuras gramaticales complejas y se exige más de la memoria, la capacidad de análisis y otros procesos cognitivos.

- Los hablantes que tienen el inglés como L1 no se quedan quietos a esperar que les alcancen quienes están aprendiendo inglés. Una de las principales metas de la escolarización para todos los niños es la expansión de su habilidad para manejar el lenguaje en situaciones académicas cada vez más abstractas. Cada año los estudiantes que tienen el inglés como L1 adquieren un vocabulario y su conocimiento gramatical más sofisticados y aumentan sus capacidades de lectura y escritura. De este modo, los que están aprendiendo la lengua inglesa tienen que dar alcance a un objeto móvil. No es de extrañar, pues, que esta formidable tarea rara vez se termine en uno o dos años.

3.4 Evolución del bilingüismo.

Es tal la importancia del bilingüismo para el desarrollo cognitivo, que autores como Helmut Daller (Daller, 2001) siguiendo la línea de Cummins, realizaron estudios comparativos en los que analizaban la distinción entre las destrezas básicas de comunicación interpersonal y la competencia cognitivo-académica de la lengua. En la primera mitad del siglo XX estas investigaciones concluían con que el bilingüismo afectaba al desarrollo cognitivo negativamente mientras que las más recientes apuntan todo lo contrario. De hecho, en base a Hugo Baetens Beardsmore (Baetens, citado por Daller, 2001), la educación en más de una lengua debería ser juzgada como actitud y filosofía educativa además de por los conocimientos lingüísticos. Hacia este tipo de sociedad y escuela se dirige el *Libro Blanco* de la Comisión Europea, una sociedad cognitiva a la par que elogia el aprendizaje de lenguas. Apoya este tipo de visión Romaine (1999), para quién bilingüe es aquella persona que aprende un conjunto de significados con dos representaciones lingüísticas diferentes. De este modo, el vocabulario de un bilingüe no sería dos veces el de un monolingüe (suma de la

lengua 1 y la 2) aunque, sí sería mayor que la de este último (suma de L1 y parte de L2) (Véase Figura 1).

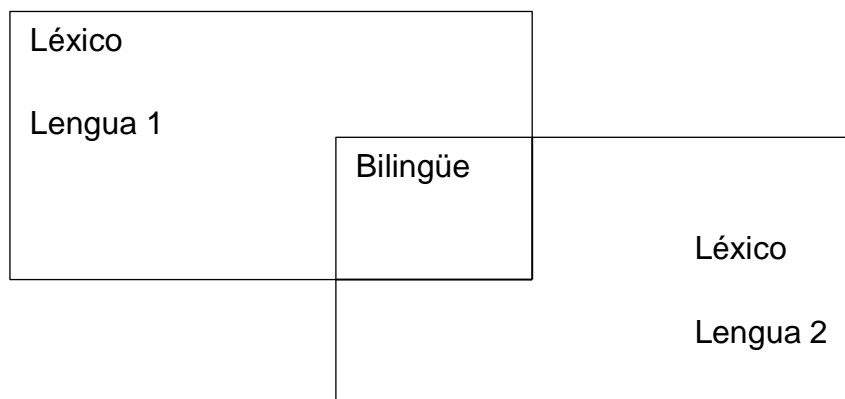


Figura 2: Representación del conocimiento léxico del aprendiz/hablante bilingüe

Para lograr esto, son necesarias varias estrategias de actuación que promuevan la variedad lingüística. El entorno macrológico de estas lo forman las decisiones de las autoridades y de los organismos nacionales y supranacionales. Un ejemplo de ello es la planificación propuesta por la Fundación Europea de la Cultura, que defiende la idea de que el multiculturalismo y el multilingüismo de Europa necesitan de programas europeos, nacionales, regionales y locales con el fin de potenciar las lenguas, sean nacionales o regionales, o incluso minoritarias.

La profesora Clare Mar-Molinero, ha centrado su trabajo en todas estas estrategias. Su punto de partida son las 'comunidades imaginadas' de Anderson para quien, 'una nación es una comunidad construida socialmente, imaginada por las personas' (Anderson, citado por Mar-Molinero, 2001) y en la manera de inventar naciones a partir de las visiones del pasado difundidas mediante el sistema educativo, actuando el lenguaje como agente del sistema, factor de comunicación y símbolo de identidad. En aquellos estados considerados multilingües siempre ha existido el reto de la asimilación y la conservación, considerados como norma y algo cotidiano respectivamente. De manera más concreta, la profesora centra su estudio en la política del sistema político educativo español, concretamente en Cataluña y el País Vasco y en la

América de habla española, de los que dice que los enfoques pluralistas comenzaron a partir de los años setenta. (Mar-Molinero, 2001).

Tove Skutnabb-Kangas, pronuncia con su investigación un alegato a favor del multilingüismo basándose principalmente en dos argumentos: la utilidad y la biodiversidad y diversidad lingüística y cultural. Junto a todo esto, está la desaparición de lenguas de la faz de la tierra (Skutnabb-Kangas, 1984, citado por Mar-Moliner, 2001), hecho calificado por la autora como ‘genocidio lingüístico’. Se orienta contra aquellos países occidentales que no atienden su diversidad lingüística y descuidan las lenguas inmigrantes. Todo esto se debe a la globalización, que pretende la uniformidad y que difunde las lenguas de manera sustractiva: se aprenden las lenguas dominantes en vez de las maternas y no además. Ante todo esto se plantea una pregunta: ¿existe la posibilidad de detener este genocidio mediante los derechos lingüísticos de la educación? Esta autora trata de contestar haciendo referencia a la destrucción de la biodiversidad, intentando que esta sirva de ejemplo a la hora de que no se repita con las lenguas y culturas. Además, reelabora los paradigmas planteados por Yukio Tsuda (Tsuda, 1994, citado por Mar-Molinero, 2001) sobre la difusión del inglés y la ecología las lenguas. Por último, pone de manifiesto que los derechos humanos lingüísticos son ahora más necesarios que nunca: aprender lenguas debe ser un proceso aditivo, el multilingüismo es un requisito para la supervivencia de la humanidad.

‘El estudio del bilingüismo en los primeros años de la infancia también ha estado predispuesto hacia el estudio del bilingüismo de “élite” en vez de hacia el “popular”.’ (Romaine, p-13, 2001)

En la literatura disponible que abarca el bilingüismo infantil aún encontramos problemas metodológicos y además no ofrece una base sólida que responda a muchos interrogantes surgidos del estudio del bilingüismo. Por ejemplo, ¿hasta qué punto la adquisición bilingüe es paralela a la monolingüe?, ¿es posible que un rasgo en una lengua actúe como estímulo para su equivalente?, ¿el bilingüismo proporciona ventajas cognitivas? (Romaine, 1999, citado por Barret, 1999).

En los últimos años se ha experimentado un notable desarrollo de la metodología AICLE (Meyer, 2010) ya que concuerda a la perfección con las medidas propuestas por el Consejo de Europa. Estas, proponen enfoques educativos innovadores que facilitan el aprendizaje de lenguas. Para Marsh (p. 425, 2012), es 'un enfoque educativo dual a través del cual se hace uso de una lengua adicional para el aprendizaje y enseñanza de contenidos, y que tiene por objetivo promover el dominio tanto de la lengua como del contenido'. Así, AICLE será el término utilizado para denominar una serie de acciones educativas que promueven el aprendizaje de un contenido y una lengua.

3.4.1 Evolución de los programas bilingües en España.

Para Migallón, los cambios sociales que se están produciendo en los últimos años a nivel mundial afectan de modo directo a la educación y a todo lo que ésta implica. El Consejo de Europa ha ayudado a desarrollar varios proyectos e iniciativas dedicadas a impulsar la educación plurilingüe, tanto en España como en el resto del continente, instándolos a incluir la enseñanza de lenguas extranjeras en sus políticas lingüísticas. (Migallón, 2017).

Estas propuestas permitieron cambiar la realidad lingüística de nuestro país desde finales del siglo XX, etapa que consideramos inicio de la enseñanza bilingüe española gracias a la elaboración del Libro Blanco sobre la educación y la formación (en Bruselas, 1995), que resaltó la importancia de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, tanto como fin, como medio. A pesar de las dificultades encontradas en nuestro país para implantar los programas bilingües, se pretendía conseguir unos alumnos preparados para enfrentarse a una sociedad globalizadora.

El primer paso a nivel legislativo se dio con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Esta ley, estableció como objetivo de la Educación Primaria la comprensión y la expresión de mensajes sencillos mediante la lengua extranjera. Además, se regularía la enseñanza del área de lengua extranjera a partir del segundo ciclo, lo que supondría que los maestros fuesen también especialistas en el área. (LOGSE, 1/1990).

La LOGSE se dejó atrás tras la aparición en 2006 de la Ley Orgánica de Educación (LOE), que fue modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), de la que hablaré más tarde. Volviendo a la LOE, el Gobierno referencia por primera vez las competencias básicas. La primera de ellas es la competencia en 'comunicación lingüística', tanto de lenguas oficiales como extranjeras. Respecto a la Educación Primaria, se deberá adquirir dicha competencia, como mínimo, en una lengua extranjera, de modo que se puedan expresar y comprender mensajes sencillos en situaciones cotidianas. Esta ley recoge a la enseñanza de idiomas como Enseñanza de Régimen Especial según el informe Eurydice: *La enseñanza de las lenguas en el contexto escolar europeo: En España, la ausencia de lenguas extranjeras en los centros se veía compensada por una larga tradición de su enseñanza fuera de esos centros. A comienzos del siglo XX (1911), se creó el primer centro público dedicado exclusivamente a la enseñanza de lenguas extranjeras, las Escuelas Oficiales de Idiomas. (...) este tipo de centro (...) pretendía que los alumnos alcanzaran un alto nivel de competencia en la lengua extranjera. Estos centros se multiplicaron de una manera espectacular durante los años 80 y 90...* (Eurydice, 2001, p. 60)

De este modo, tras la evolución de las diferentes leyes educativas llegamos hasta la LOMCE mencionada anteriormente, que se encuentra en vigor en la actualidad. Dicha ley fue aprobada el 9 de diciembre de 2013 (LOMCE, 8/2013) y hace un claro énfasis en el impulso y la determinación de la enseñanza bilingüe como medida primordial para la conseguir mejorar el sistema educativo.

"El dominio de una segunda lengua o, incluso, una tercera lengua extranjera, se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo. La Unión Europea fija el fomento del plurilingüismo como un objetivo irrenunciable para la construcción de un proyecto europeo. La ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para

favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales, y por ello, apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera” (LOMCE, 2013)

3.4.2 Situación actual de los programas bilingües (inglés-español) en España.

La instauración de programas bilingües (inglés-español) en los centros españoles no puede ser entendida sin la presencia del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) que se aleja de los enfoques tradicionales de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Hoy en día, existen dos factores principales que conviven en Europa: el triunfo del inglés como código de comunicación internacional y, los esfuerzos de los países por construir sistemas educativos dirigidos hacia la integración de sus alumnos en la sociedad del conocimiento. Todo esto se ve desencadenado por la globalización y favorecido por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Es decir, la globalización económica y lingüística son fenómenos que actúan de manera paralela.

El bilingüismo como modelo educativo se adoptó por los colegios españoles en 1996. En este año el Ministerio de Educación y el British Council llegaron a un acuerdo de colaboración inspirado en el colegio que dicha institución tiene en Madrid, pero que pronto asumió una identidad propia como programa educativo. En él, 43 colegios de primaria repartidos por toda la geografía española (en Cantabria habría uno) implantarían un currículo bilingüe que consistiría en el 40% de las horas impartidas en inglés. Todo esto surgió de la creciente insatisfacción de los padres y docentes españoles con los resultados del modelo ‘tradicional’ de enseñanza de idiomas extranjeros en Educación Primaria, denominado Lenguas Modernas en educación Primaria (LMEP). Este modelo dedicaba un porcentaje muy reducido del tiempo lectivo a la lengua extranjera (Blondin et al., 1999). Actualmente las horas de clase del idioma extranjero varían en función de la comunidad autónoma en la que nos encontremos, utilizando en más de la mitad de los centros que la lengua inglesa como vehículo para otras asignaturas. De este modo en Madrid, por

ejemplo, tienen 120 horas más dedicadas a la enseñanza bilingüe del inglés que en Cataluña. (El País, 2017).

En el año 2011 el Ministerio de Educación y el British Council realizaron un informe de evaluación del programa de educación bilingüe (PEB) en España. Esta evaluación se desencadenó por el interés que este programa suscitó tanto dentro como fuera del país, lo que llevó a encargar al profesor emérito Richard Johnstone OBE, en el año 2006 la realización de unas pruebas a fin de realizar dicha evaluación. A este profesor, se unieron el Dr, Alan Dobson y la Dra. M^a Dolores Pérez Murillo, quienes durante tres años han llevado a cabo un detallado análisis de los distintos factores y agentes implicados en el programa. Según este informe, la educación bilingüe temprana ofrece tres factores clave que lo diferencian del modelo LMEP:

- ‘Su comienzo temprano.
- El incremento significativo en el tiempo lectivo durante el cual se aprende y se usa la lengua adicional.
- La mayor “intensidad del reto” derivada del hecho de que los alumnos no solo se enfrentan a la tarea de aprender la lengua adicional, sino también a la de aprender en esta lengua el contenido de asignaturas fundamentales dentro del currículo de Primaria, y a la de desarrollar nuevas habilidades usando esa lengua como vehicular.’

3.5 Requisitos para lograr el bilingüismo en comunidades monolingües.

Lograr el bilingüismo en las comunidades monolingües de España es un objetivo de política educativa (Art.1, LO 2/2006 de 3 de mayo de Educación). Aún así, es una meta relativamente lejana, ya que la segunda lengua solo es utilizada en la escuela y en otras situaciones muy restringidas. Por todo esto, hay una serie de condiciones que han de cumplirse para alcanzar este objetivo:

- Usar la L2 para al menos una parte de los contenidos en el aula (incluyendo el proceso de evaluación) (Gómez y Roldán, 2004, citado por Luque 2008).

- Emplear profesores especializados y con un nivel de competencia lingüística elevado (Madrid y McLaren, 2004, citado por Luque 2008).
- Fomentar los intercambios con la comunidad de la L2.
- Crear y mantener una actitud positiva hacia ambas lenguas (Barrios y García, 2004, citado por Luque 2008).
- Comenzar temprano.

Todo esto, implica disponer de los suficientes recursos, tanto económicos como de personal cualificado. Existe a su vez el riesgo de que, al lograr el aprendizaje de dos lenguas, se produzca un retraso en otros contenidos esenciales.

Para Lagné (Lagné, 2002, citado por Luque 2008), lograr una competencia lingüística adecuada requiere que los profesores sean capaces de:

- Hablar con fluidez.
- Familiarizarse con el vocabulario de la asignatura.
- Expresarse con vocabulario/gramática simple.
- Parafrasear/simplificar vocabulario y conceptos nuevos.
- Comprender libros de texto para aprendices jóvenes.
- Entender vídeos/podcasts en L2.
- Estar familiarizado con vocabulario semitécnico.
- Conocer construcciones gramaticales simples.
- Identificar construcciones adecuadas para aprendices jóvenes.
- Comprender textos escritos de la especialidad en la L2.
- Escribir hojas de trabajo.
- Adaptar textos escritos para los alumnos.

4. MARCO LEGAL SOBRE LOS PROGRAMAS BILINGÜES EN CANTABRIA.

En Cantabria, los Programas de Educación Bilingüe (PEB) se regulan por la Orden ECD/123/2013. Dicha orden se incluye en el Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Todo esto, perteneciente a la LOMCE y es regulado

por la ley 6/2008 de 26 de diciembre de Educación de Cantabria. No debemos olvidar que la jerarquía normativa es: Ley, Decreto y, por último, Orden.

Se corresponde con el contexto educativo pero sin embargo resulta necesario realizar ciertas precisiones terminológicas en el uso del término 'bilingüe' dado que no es universalmente aceptada.

Según Ramos (2007), el modelo legal cántabro toma referencias de fuentes clásicas como Siguan y Mackey (1986); Cummings (2002) o Genesee (1999), en donde resaltan aspectos relativos al uso de la lengua en casos reales.

Recuperando la Orden ECD/123/2013, se entiende por programas de educación bilingüe lo siguiente: 'aquellos programas destinados a favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa mediante la potenciación del aprendizaje de la lengua extranjera objeto del programa y el uso de la misma como medio de aprendizaje integrado de los contenidos de las diferentes áreas, materias y módulos no lingüísticos' (O. ECD/123/2013, de 18 de noviembre).

Además, establece una diferencia entre estos últimos y el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), definiendo estos como: 'la utilización de una lengua extranjera como vehículo de aprendizaje de los contenidos curriculares de un área, materia o módulo, al mismo tiempo que se afianza el aprendizaje de la lengua' (O. ECD/123/2013, de 18 de noviembre).

4.1 Artículo 3. Modalidades. (O. ECD/123/2013, de 18 de noviembre)

Los programas de educación bilingüe serán autorizados para los niveles de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. Esta Educación Bilingüe tiene varias modalidades: alemán-español, francés-español e inglés-español. Asimismo, se aceptarán programas integrados con dos lenguas extranjeras.

4.2 Artículo 4. Objetivos. (O. ECD/123/2013, de 18 de noviembre)

1. Reforzar la competencia comunicativa en lengua extranjera.

2. Desarrollar las habilidades y destrezas propuestas por el currículo oficial de las lenguas extranjeras.
3. Fortalecer el desarrollo de la competencia comunicativa mediante el uso de la lengua extranjera.
4. Propiciar las estrategias necesarias para lograr un aprendizaje autónomo y la autoevaluación de las lenguas.
5. Fomentar iniciativas innovadoras con las que promover la mejora de la competencia comunicativa en la lengua extranjera.
6. Crear una cultura de centro bilingüe en la que se considere el aprendizaje de una lengua extranjera como prioritario, lo que supondrá la implicación de toda la comunidad educativa.
7. Promover la comunicación e intercambio de profesores y alumnos con el fin de favorecer la riqueza personal y cultural.

4.3 Artículo 5. Características generales (O. ECD/123/2013, de 18 de noviembre)

El programa de educación bilingüe no solo será parte de la oferta educativa del centro sino que también pasará a ser una de sus prioridades. Por lo tanto, las propuestas pedagógicas deberán recoger las modalidades necesarias derivadas del programa y el equipo directivo deberá propiciar coordinación entre el profesorado y la lengua extranjera.

Cada centro deberá tener como referente para cada etapa educativa los niveles propuestos por el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (E. Primaria nivel A2, E. Secundaria A2-B1 y Bachillerato B1-B2). Además, estos centros determinarán las áreas, materias o módulos profesionales que impartirán. Todo ello ocurrirá acorde a los principios del modelo de atención a la diversidad que viene regulado por el Decreto 98/2005, de 18 de agosto, de ordenación de la atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria. La implantación de ninguna de estas medidas, ni del programa en general, supondrá el incremento de unidades autorizadas ni de la plantilla.

5. Estudio.

Como ya expliqué anteriormente, a lo largo de este documento iba a realizar un pequeño estudio comparativo entre alumnos de un centro bilingüe y alumnos en un centro ordinario. Las próximas páginas serán destinadas al mismo.

Con él pretendo responder las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son los niveles de rendimiento de los alumnos que se rigen por un currículo bilingüe? ¿Y el de los que se rigen por uno que no lo es?
2. ¿Existe una diferencia significativa entre ambos grupos?
3. ¿Cuál es la correlación entre el tipo de currículo y los resultados académicos?

Lo esperado es obtener unos resultados que confirmen la idea de que el uso de programas bilingües favorece el aprendizaje del inglés y no afecta negativamente al aprendizaje de otras asignaturas.

5.1 Métodos.

Una vez trabajado el tema de investigación, debería decidir cómo llevarla a cabo. En este punto, comienzo a diseñar las preguntas anteriormente expuestas y, más tarde, el instrumento que utilizaría. Finalmente, el instrumento que he considerado más oportuno ha sido un cuestionario con el que poder dar respuesta a las preguntas cuantitativas. La población considerada oportuna son los alumnos de sexto curso de Primaria, siendo la muestra los alumnos de dos centros, uno de ellos bilingüe y el otro no ambos están localizados en la misma localidad, así, reduciremos el factor contexto. Se tomarán 22 alumnos de cada uno, ya que en uno de los centros este es el número de alumnos por clase por lo que del otro, que tiene 28 en cada clase, no se tendrán en cuenta las pruebas de seis de ellos de manera aleatoria.

5.1.2 Estrategia de recogida de datos.

Debido al tipo de investigación que se quiere realizar, decido crear un instrumento de recogida de datos que me permita obtener todo lo necesario para dar respuesta a mis preguntas iniciales. El cuestionario se dividirá en tres asignaturas: Inglés, Ciencias Naturales (Sciences para el grupo bilingüe) y Lengua Castellana. Inglés es elegido por la simple razón de que es el idioma

que unos trabajan más que otros y Ciencias Naturales y Lengua para comprobar si el uso del inglés afecta al aprendizaje de la asignatura o no. En cada apartado, los alumnos encontraran nueve preguntas tipo test.

5.1.3 Estrategia de análisis de datos.

Para analizar los datos, simplemente se recogen los resultados del cuestionario en tablas de doble entrada asignatura por asignatura. Diferenciando también un centro de otro.

5.2 Resultados.

A continuación, presentaré las tablas que incluyen los resultados obtenidos de los cuestionarios:

LENGUA	Bilingüe	No Bilingüe
Alumno 1	7	6
Alumno 2	6	5
Alumno 3	8	6
Alumno 4	8	6
Alumno 5	5	7
Alumno 6	6	8
Alumno 7	7	9
Alumno 8	7	7
Alumno 9	9	7
Alumno 10	5	8
Alumno 11	4	5
Alumno 12	7	4
Alumno 13	5	4
Alumno 14	6	9
Alumno 15	4	5
Alumno 16	9	6
Alumno 17	8	4
Alumno 18	6	7
Alumno 19	6	7
Alumno 20	7	8
Alumno 21	7	9
Alumno 22	9	7

Tabla 3. Resultados en la asignatura Lengua Castellana y Literatura

SCIENCES	Bilingüe	No Bilingüe
Alumno 1	7	6
Alumno 2	7	5
Alumno 3	6	5
Alumno 4	6	6
Alumno 5	4	6
Alumno 6	7	7
Alumno 7	7	7
Alumno 8	8	8
Alumno 9	9	5
Alumno 10	5	7
Alumno 11	6	4
Alumno 12	8	5
Alumno 13	5	5
Alumno 14	7	9
Alumno 15	6	6
Alumno 16	8	7
Alumno 17	8	5
Alumno 18	6	6
Alumno 19	7	7
Alumno 20	7	8
Alumno 21	8	7
Alumno 22	8	5

Tabla 4. Resultados en la asignatura Ciencias de la Naturaleza/Sciences.

INGLÉS	Bilingüe	No Bilingüe
Alumno 1	8	5
Alumno 2	7	4
Alumno 3	8	6
Alumno 4	8	8
Alumno 5	6	5
Alumno 6	7	6
Alumno 7	7	7
Alumno 8	8	6
Alumno 9	10	7
Alumno 10	5	6
Alumno 11	5	4
Alumno 12	8	5
Alumno 13	6	5
Alumno 14	7	9
Alumno 15	5	5
Alumno 16	9	7
Alumno 17	9	5
Alumno 18	5	7
Alumno 19	7	8
Alumno 20	8	7
Alumno 21	8	7
Alumno 22	9	6

Tabla 5. Resultados obtenidos en la asignatura Inglés.

Una vez conocemos todos los resultados y la media de los mismos, podremos comenzar con las comparaciones entre centros. Para ello, el primero paso será realizar media de cada las tres obtenidas en cada asignatura en cada centro. De este modo, obtenemos la siguiente tabla:

MEDIAS	Bilingüe	No Bilingüe
Lengua	6,64	6,54
Sciences	6,81	6,18
Inglés	7,27	5,86
Media total	6,91	6,19

Tabla 6. Medias totales.

Esta última tabla (tabla 6) se podrá utilizar para dar respuesta a la primera de nuestras preguntas de investigación que recordemos versaba lo siguiente: ¿cuáles son los niveles de rendimiento de los alumnos que se rigen por un currículo bilingüe? ¿Y de los que se rigen por uno que no lo es? Como observamos, la media final de aquellos instruidos bajo un método de

enseñanza bilingüe han obtenido mejores resultados que aquellos con un currículo tradicional con una diferencia de 0,72.

RESUMEN				
<i>Grupos</i>	<i>Cuenta</i>	<i>Suma</i>	<i>Promedio</i>	<i>Varianza</i>
Bilingüe	66	456	6,91	1,96
No bilingüe	66	415	6,29	1,93

ANÁLISIS DE VARIANZA						
<i>Origen de las variaciones</i>	<i>Suma de cuadrados</i>	<i>Grados de libertad</i>	<i>Promedio de los cuadrados</i>	<i>F</i>	<i>Probabilidad</i>	<i>Valor crítico para F</i>
Entre grupos	12,73	1	12,73	6,54	0,01	3,91
Dentro de los grupos	252,98	130	1,95			
Total	265,72	131				

Tabla 7. Análisis de varianza.

De nuestro análisis de varianza (tabla 7) deducimos, dado que F es mayor que el valor crítico para F , que existe una diferencia estadística significativa entre el tipo de currículum y el resultado académico de los alumnos.

Así, podremos contestar a nuestra segunda pregunta de investigación relativa a la existencia de una diferencia significativa entre los distintos currículums.

	<i>Bilingüe</i>	<i>No bilingüe</i>
Bilingüe	1	
No bilingüe	0,09	1

Tabla 8. Correlación entre el tipo de currículum y resultados.

Lo que observamos en este caso gracias la tabla 8 es que existe una correlación, aunque mínima, directa entre el tipo de currículum utilizado (bilingüe o no bilingüe) y los resultados académicos obtenidos. Lo que esto significa lo explicaré con más detalle a la hora de responder pregunta a pregunta las cuestiones de investigación planteadas inicialmente. Concretamente, en la tercera y última de ellas.

5.3 Análisis de datos.

Con los datos obtenidos y plasmados en las tablas 3 a 8 podemos comenzar a contestar a las preguntas planteadas anteriormente y observar si la hipótesis inicial se cumple o no.

-¿Cuáles son los niveles de rendimiento de los alumnos que se rigen por un currículum bilingüe? ¿Y de los que se rigen por uno que no lo es?

Para responder nos basaremos en la tabla 6. Recordemos que en ella observamos las medias totales obtenidas de los diferentes cuestionarios. Dicha media es más de medio punto (0,72) superior en los alumnos que trabajan con un currículum bilingüe y que, por tanto, los niveles de rendimiento son ellos superiores.

-¿Existe una diferencia significativa entre ambos grupos?

En esta ocasión necesitaremos la tabla 7 a modo de guía para contestar. Como ya se explicó, F es mayor que el valor crítico de F por lo que sí, existe una diferencia significativa entre ambos grupos. De modo que podríamos afirmar que los estudiantes que trabajan con programas bilingües se diferencian positivamente de aquellos que no.

-¿Cuál es la correlación entre el tipo de currículum y los resultados académicos?

Como podemos observar gracias a la tabla 8, existe una correlación directa del 0,09 lo que supone un 9% entre los mejores resultados y la implantación del currículum bilingüe. Aunque no supone un gran porcentaje, es algo que debemos tener en cuenta.

Para terminar, debemos recordar la hipótesis con la que se abre este estudio para comprobar si era cierta o no: 'lo esperado es obtener unos resultados que confirmen la idea de que el uso de programas bilingües favorece el aprendizaje del inglés y no afecta negativamente al aprendizaje de otras asignaturas'. Gracias a la tabla 6 observamos que los niveles de inglés de aquellos alumnos en un centro bilingüe son mayores que los que no, así como vemos que este hecho no afecta de ningún modo al rendimiento en asignaturas troncales como por ejemplo Lengua Castellana, donde ambos han conseguido resultados

similares, siendo incluso el de los primeros superior. En definitiva la hipótesis inicial queda confirmada.

6. Conclusiones.

Tras la investigar sobre el tema y realizar un pequeño estudio del mismo, he llegado a algunas conclusiones acerca de los programas bilingües:

- El hecho de que un centro se rija por un currículo bilingüe no significa que descuide otras asignaturas ni tampoco que vaya a empeorar el rendimiento de sus alumnos a cambio del dominio de una lengua extranjera.
- No debemos olvidar que toda la comunidad educativa aporta en la educación de los alumnos, así que entre todos debemos conseguir la mejora total de estos programas para sacarlos su máximo partido.
- En la sociedad actual es primordial el aprendizaje de idiomas y, aunque no sea en un centro de características bilingües, es algo en lo que tanto familias como escuelas deben poner atención. Pues recordemos que existe la libertad de elección de escuelas.
- Existe un gran desconocimiento sobre los programas bilingües por lo que debemos tanto informarnos más como crear más información sobre los mismos.
- El alumno siempre es el centro de la educación, si en algún momento debemos olvidar el aprendizaje de un idioma para que pueda adquirir otro tipo de conocimientos o valores estamos en la obligación de hacerlo.

BIBLIOGRAFÍA

- Abad, J. M., Alameda, D., Álvarez, P., Galán, J. & Villar, G. (8 septiembre, 2017). Los alumnos reciben hasta el doble de horas de inglés según donde vivan. *El País*. Recuperado el 28 de mayo de 2018, de https://politica.elpais.com/politica/2017/09/06/actualidad/1504710364_677492.html.
- Agulló, G. L., & Molina, G. T. (2008). *Buscando el bilingüismo en comunidades monolingües: técnicas diferenciales para la enseñanza en primaria*. En 25 años de lingüística en España [Recurso electrónico]: hitos y retos. (pp. 381-388).
- Arroyo Pérez, J., Vázquez Aguilar, E., Rodríguez Gómez, F., Arias Bejarano, R., & Vale Vasconcelos, P. (2015). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español. Curso escolar 2012/13*. Ministerio de Educación.
- Birdsong, D. (1999). *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Texas, Estados Unidos: David Birdsong.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*, Nueva York: Holt.
- Cook, V.J. (2012). 'Multi-competence', en C. Chapelle, *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. (pp. 3768-3774). Nueva York, Estados Unidos: Wiley-Blackwell
- Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de educación*, (326), (pp. 37-62).
- Cantabria. Orden ECD/123/2013, de 18 de noviembre de educación. Boletín Oficial de Cantabria, 3 de diciembre de 2013, núm. 232, pp. 1 a 18.
- Cantabria. Decreto-ley 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Boletín Oficial de Cantabria, de 13 de junio de 2014, núm. 29, pp. 1 a 431.
- Daller, H (2001). El desarrollo del bilingüismo: aspectos educacionales. *Revista de educación*, (326), (pp. 25-36)

- Dobson, A., Murillo, M. D. P., & Johnstone, R. (2010). *Bilingual education project Spain*. Ministerio de Educación.
- EURYDICE (2001): *La enseñanza de las Lenguas Extranjeras en el contexto escolar europeo*. MECD. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. CIDE.
- Madrid, D., & Corral Robles, S. (2018). La competencia escrita de alumnos de programas bilingües y no bilingües de educación secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 179-202.
- Mar-Molinero. (2001). *Identidad nacional y educación bilingüe en el mundo hispano-hablante*. *Revista de educación* (326), (pp. 79-97).
- Marsh, D. (2012). *Content and language integrated (CLIL) A development trajectory*. Córdoba: Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Meyer, O. (2010). Towards quality CLIL: successful planning and teaching strategies. *Revista de educación* (33) (pp.11-29).
- Migallón, E. I. S. (2017). *Origen, causas y evolución de la educación bilingüe: el caso de Estados Unidos, Canadá y España* (Tesis Doctoral, Universidad Rey Juan Carlos). (pp. 295-347)
- Padilla, A. M. y Lindholm, K. (1984) *Child bilingualism: the same old issues revisited*. Nueva York, Estados Unidos: Academic Press
- Ramos, F. (2006). *Programas bilingües inglés-español en Estados Unidos y en España: dos innovaciones en la enseñanza de idiomas*. In Actas del XL congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE) (pp. 334-342).
- Romaine. (1999). *Bilingual language development*. University College London Press, (1999), (pp. 251-276).
- Romaine, S. (2001) Consecuencias de la investigación sobre las primeras etapas del desarrollo del bilingüismo en la política sobre educación bilingüe. *Revista de educación*, (326), (pp. 13-25).